

¿QUE ENSEÑAN LAS ESCUELAS?

M. W. APPLE[i] Universidad De Wisconsin, Madison, N. R. KING, Wheelock College,
En : La enseñanza: su teoría y su práctica. . J.G. Sacristán y A. Pérez Gómez. Ed. Akal. España. 1985

La enseñanza y el capital cultural.

Uno de los argumentos menos atractivos que se han utilizado en los últimos años es que las escuelas son poco estimulantes, que son aburridas, o como quieran llamarlo, y no cumplen su función adecuadamente (Silberman, 1970). Los argumentos manifiestan que las escuelas enseñan de manera disimulada todo aquello que tanto les gusta decir a los críticos humanísticos de la escuela la acomodación del comportamiento, los objetivos y normas institucionales, más que personales, la alienación de la persona respecto de lo que hace, etc., diciendo que ellos hacen esta crítica porque los profesores, administradores, y otros docentes, en realidad no saben lo que están haciendo.

Sin embargo, en el mejor de los casos, tal perspectiva es engañosa. En primer lugar, es fundamentalmente «ahistórica». Ignora el hecho de que las escuelas fueron creadas en parte para enseñar exactamente estas cosas. El currículum oculto, la enseñanza tácita de normas sociales y económicas y de expectativas para los alumnos en las instituciones, no es tan escondido o «descuidado» como tantos docentes creen. En segundo lugar, esta perspectiva ignora la función capital ejercida por la escuela como un conjunto básico de instituciones en las sociedades industriales desarrolladas, justificando la preparación de los adultos. Esto supone considerar a las escuelas más allá de su estricto marco y relacionándolas más decididamente con las instituciones económicas y políticas que dan significado a las escuelas. Ello quiere decir que las escuelas parecen, en general, hacer lo que se supone que deben hacer, al menos en términos de proporcionar, a grandes rasgos, las disposiciones que serán «funcionales» o útiles en la vida ulterior de un orden social y económico complejo y estratificado.

Aunque no hay duda de que la incompetencia existe, no sólo en la mente de Charles Silberman, ésta no es una estrategia adecuada -no más que la venalidad o la indiferencia - para entender por qué las escuelas se resisten a cambiar o por qué enseñan lo que enseñan (Gintis y Bowles, 1975, pág. 109). Tampoco es un instrumento conceptual apropiado de rastrear lo que se enseña exactamente en los colegios o por qué ciertos significados sociales son utilizados en la organización de la vida escolar y no otros.

No obstante, no son exclusivamente los críticos de la escuela los que presentan un análisis demasiado simple acerca de la importancia social y económica de las instituciones de enseñanza. Demasiadas veces este significado social de la experiencia escolar ha sido aceptado sin problemas por los sociólogos de la educación, o simplemente como un asunto de aplicación de técnicas «ingenieriles» por parte de especialistas de currículum u otros educadores preocupados con la programación de la enseñanza. El campo del currículum, siendo más específico que otras áreas de la educación, ha sido dominado por una perspectiva que podríamos llamar «tecnológica», en tanto que el mayor interés que guía su trabajo reside en encontrar el único y el mejor conjunto de medios para conseguir los objetivos escolares previamente elegidos[ii]. Contra esta perspectiva relativamente acrítica, que pretende mejorar el actual estado de cosas, ciertos sociólogos y especialistas de currículum, fuertemente influenciados por la sociología del conocimiento, tanto de las variantes marxistas (neomarxistas) como de las fenomenológicas, empezaron a plantear serios interrogantes acerca de la falta de atención prestada a la relación entre los conocimientos escolares y los fenómenos extraescolares.

Michael Young (1971 a) estableció correctamente un punto de partida básico para estas investigaciones. Él observa que hay una «relación dialéctica entre las posibilidades de acceso al poder, la oportunidad para legitimar ciertas categorías dominantes, y el proceso que facilita la disponibilidad de tales categorías para algunos grupos, que así pueden afirmar el poder y el control sobre otros» (pág. 8). En el fondo, de la misma forma que hay una distribución más o menos desigual del capital económico en la sociedad, hay también una distribución similar del capital cultural (Kennett, 1973, pág. 238).

En las sociedades industriales avanzadas, las escuelas son especialmente importantes en este sentido, siendo las distribuidoras de estos capitales culturales, jugando un papel decisivo al legitimar las categorías y formas de conocimiento. El hecho de que ciertas tradiciones y contenidos normativos sean calificadas como «conocimiento escolar», constituye una evidencia prima facie de la legitimidad que se aprecia en ellos.

Podríamos discutir aquí que el problema del conocimiento en educación, de lo que se enseña en las escuelas, se debe considerar como una forma de la distribución más extensa de bienes y servicios dentro de una sociedad. No es puramente un problema analítico (¿qué se debe entender bajo el nombre de «conocimiento»?), ni tampoco es un simple problema técnico (¿de qué manera organizaremos y almacenaremos conocimientos para que los niños puedan acceder a ellos y «dominarlos »?), y, finalmente, tampoco se trata de un problema esencialmente psicológico (¿cómo conseguir que los estudiantes aprendan?). El estudio del conocimiento educativo tiene que ser un plante-amiento a nivel de la ideología, es la investigación de lo que se considera como el conocimiento «auténtico» por grupos y clases sociales determinadas, en instituciones específicas, en momentos históricos concretos. Es, además, una forma de investigación críticamente orientada, en tanto que elige concentrarse en cómo este conocimiento, distribuido como está en las escuelas, puede contribuir a un desarrollo cognoscitivo y de disposiciones que refuerzan o confirman disposiciones institucionales ya existentes en la sociedad (y a menudo problemáticas).

Formulándolo más claramente, los conocimientos, tanto el manifiesto como el encubierto, que se encuentran en los ambientes escolares, y los principios de selección, organización y evaluación de estos conocimientos, constituyen opciones, dirigidas por valores dentro de un universo mucho más extenso de posibles conocimientos y principios de selección. Por esta razón no se deben aceptar como datos, sino que deben hacerse problemáticos, de manera que las ideologías sociales y económicas y los significados institucionalmente estructurados que están detrás pueden escudriñarse.

El significado latente y la configuración que hay detrás de posiciones aceptables de sentido común pueden ser sus más importantes atributos. Y estos significados disimulados y relaciones institucionales[iii] casi nunca se des-cubren si uno se guía solamente por la pretensión de mejorar lo que tenemos delante. Como Kallos observó, cualquier sistema educativo tiene ambas «funciones», las manifiestas y las latentes. Estas necesitan ser caracterizadas no únicamente en términos relativos a la enseñanza (o al aprendizaje), sino lo que es más importante, en términos político-económicos. En fin, las discu-siones acerca de la calidad de la vida educativa carecen relativamente de sentido si las «funciones específicas del sistema educativo no se reconocen» (1974, pág. 7). De ser cierta gran parte de la literatura acerca de lo que las escuelas enseñan tácitamente, sus funciones específicas pueden ser más de tipo económico que intelectual.

En este artículo, nos gustaría enfocar ciertos aspectos del problema de la enseñanza y de su sentido social y económico. Interpretaremos las escuelas como instituciones que personifican las tradiciones colectivas y las intenciones humanas. Estas son, a su vez, productos de ideologías sociales y económicas identificables. Así que, la mejor formulación de nuestro punto de partida sería la siguiente pregunta: ¿De quién son los significados que se recogen y se distribuyen a través de los curricula explícito y oculto en las escuelas? Esto quiere decir, y a Marx le gustaba mucho decirlo, que la realidad no anda por ahí con la «etiqueta» puesta. El curriculo en la escuela responde y representa los recursos ideológicos y culturales que surgen de alguna parte. Las visiones de todos los grupos sociales no están representadas ni tampoco se responde a los significados de todos los grupos. Entonces, ¿cómo actúan las escuelas para distribuir este capital cultural? ¿cuál es la realidad que «anda altivamente» por los pasillos y las aulas de las escuelas americanas?

Nos centraremos en dos áreas. En primer lugar, ofreceremos una descripción del proceso histórico a través del cual determinados significados sociales llegaron a ser particularmente importantes en las escuelas y que de esta forma fueron aceptados durante décadas. Por otra parte, propondremos una evidencia empírica de un estudio sobre la experiencia en un jardín de infancia, para documentar la potencia y el poder permanente de estos significados sociales particulares. Finalmente, plantearemos la cuestión de si las reformas parciales que se orienten en una dirección humanística o en otra cualquiera, pueden tener éxito.

La tarea de tratar con conjuntos de significados en las escuelas ha sido tradicionalmente el trabajo de un especialista en currículum. No obstante, en la historia, esta preocupación por los significados escolares por parte de esos especialistas ha estado ligada a diversas concepciones sobre el control social. Esto no nos debería sorprender. Tendría que ser obvio, sin embargo muchas veces no lo es: que las preguntas acerca de los significados en las instituciones sociales tienden a convertirse en problemas de control[iv]. Queremos decir que las formas de conocimiento (tanto las de tipo manifiesto como las de tipo oculto) con que uno se encuentra dentro de los ambientes escolares implican nociones de poder, de recursos económicos y de control social. El hecho mismo de la elección del conocimiento escolar, el hecho de diseñar los ambientes escolares, aunque no se haga de manera consciente, se basan muchas veces en presupuestos ideológicos y económicos que dan base a los patrones de pensamiento y de acción de los docentes. Quizá los vínculos entre el significado y el control dentro de la escuela llegarían a ser más claros si reflexionáramos sobre un breve resumen de la historia del currículum.

El significado y el control en la historia del currículum.

El sociólogo británico Bill Williamson (1974), argumenta que los hombres y las mujeres «tienen que atacar todas las formas institucionales e ideológicas de tiempos pasados, ya que representan una restricción básica frente a lo que se podría alcanzar» (págs. 10-1 l). Si se toma esta manifestación en serio, entonces uno debe comprender lo que se ofrece y se enseña en las escuelas con perspectiva histórica.

Como dice Williamson: «Antiguas actitudes educativas de grupos dominantes en la sociedad siguen teniendo un peso histórico y se manifiestan hasta en los ladrillos y la argamasa de los mismos edificios escolares» (pág. 10).

Para ser honestos con nosotros mismos, debemos reconocer que el área del currículum tiene raíces en el terreno del control social. Su paradigma intelectual tornó forma en el comienzo de este siglo, y llegó a configurar un conjunto identificable de procedimientos para la selección y la organización del saber escolar, procedimientos que deben enseñarse a los profesores y a otros educadores. En aquel momento, la mayor preocupación de la gente relacionada con el área del currículum era el control social. Se entiende en parte esta preocupación. Muchos de los personajes que influyeron en esta área (tales corno Charles C. Peters, Ross Finney y especialmente David Snedden) tuvieron intereses tanto en lo que se relaciona con la sociología de la educación como con temas generales sobre cómo debieran ser las escuelas. La idea del control social tenía entonces una importancia creciente dentro de la Sociedad Americana de Sociología. Además, también era una idea que fascinaba a numerosos intelectuales del país e interesaba a departamentos poderosos del mundo de los negocios. Así que, no es difícil entender que también ocupara a estas figuras, los dos sociólogos y estudiosos del tema del currículum (Franklin, 1974, págs. 2-3).

Pero el interés por la enseñanza como un mecanismo de control social no partió solamente de la sociología. Los primeros individuos en autodenominarse especialistas en currículum (por ejemplo, Franklin Bobbit y W. W. Charters) también estaban preocupados, por razones ideológicas, por el control social. El movimiento científico sobre dirección empresarial y el trabajo de los especialistas en la medición de variables sociales influyeron en ellos fuertemente[v]. Asimismo, estuvieron marcados por creencias que interpretaban el movimiento popular eugenésico corno una fuerza social «progresiva». De esta forma, introdujeron el control social en el corazón mismo del área cuya tarea era la de desarrollar criterios para la selección de los significados con los que los estudiantes entrarían en contacto en la escuela.

Todo esto no quiere decir, por supuesto, que el control social por sí mismo y en sí, sea siempre poco deseable. Es casi imposible imaginarse la vida social sin ningún elemento de control social, ya sea solamente por el hecho de que las instituciones, como tales instituciones, tienden a dar respuesta a las regularidades de las interacciones humanas. Más bien, existía históricamente un conjunto de supuestos, de normas de sentido común sobre los significados escolares y el control, que influyeron en buena medida en los primeros especialistas del currículum. No solamente dieron por sentado que la sociedad organizada debe mantenerse por la preservación de algunas de sus apreciadas formas de interacción y significado (una acepción «débil», bastante generalizada y completamente comprensible, del control social). Tenían, igualmente, un «fuerte» sentido del control social, profundamente anclado en su perspectiva ideológica.

Aquí, la educación - general y los significados cotidianos del currículum, en las escuelas en particular, se tomaron como elementos esenciales de la preservación de los privilegios sociales existentes, de los intereses y del conocimiento existentes. Esto son prerrogativas de una parte de la población que se mantienen a costa de grupos menos poderosos (Franklin, 1974, pág. 4-5). La mayoría de las veces, esto se evidencia en la forma de querer garantizar un control científico en la sociedad, para eliminar o «socializar» a grupos sociales o étnicos indeseables, o sus características, o producir un grupo económicamente eficiente de ciudadanos a fin de, como señala C. Peters, reducir el desajuste entre los trabajadores y sus oficios. Esta preocupación, que es el sustrato económico de la vida escolar diaria, llega a tener una importancia particular, como veremos más adelante, cuando nos ocupemos de lo que las escuelas enseñan acerca del trabajo y del juego.

El control social, como idea o preocupación, no nació con los primeros intentos del movimiento curricular para utilizar el conocimiento escolar con fines sociales conservadores. El control social era el objeto subyacente de gran número de programas sociales y políticos que querían mejorar la situación social. Estos programas corrían a cargo, durante el siglo diecinueve, del Estado y de agencias privadas. Era su intención que el orden, la estabilidad y el imperativo del crecimiento industrial podrían mantenerse ante los cambios sociales (Franklin, 1874, pág. 317). El análisis de Feinberg (1975) de las raíces ideológicas de la política liberal de la educación demuestra que incluso en este siglo, muchas de las «reformas» propuestas, tanto en las escuelas como en otros lugares han sido útiles implícitamente a los intereses sociales conservadores de estabilidad y estratificación social.

El argumento expuesto hasta ahora no pretende desbancar los esfuerzos de los docentes y reformadores sociales. Al contrario, es un intento de situar el actual debate respecto a la falta de una perspectiva humana en los colegios, a la enseñanza tácita de normas sociales, valores, etc., dentro de un contexto histórico más amplio. Sin tal contexto no podemos entender plenamente la relación entre lo que efectivamente hacen las escuelas y una economía industrial tan desarrollada como la nuestra. El mejor ejemplo de este contexto se puede encontrar en las funciones ideológicas cambiantes de la enseñanza en general, y en los significados del currículum, en particular. Detrás de buena parte de la discusión sobre el papel de la educación formal en los Estados Unidos durante el siglo XIX subyacen múltiples inquietudes sobre la estandarización de los ambientes educativos, sobre la enseñanza, a través de la interacción escolar cotidiana, de valores morales, normativos y disposiciones, y sobre el funcionalismo económico. Actualmente, Philip Jackson (1968) y otros han dado ese nombre de «curriculum oculto» a estas preocupaciones. Pero es, precisamente, lo oculto mismo lo que puede ayudarnos a descubrir la relación histórica existente entre lo que se enseña en las escuelas y el contexto más amplio de instituciones que las rodean.

Tendríamos que tener en cuenta que, históricamente, el «currículum oculto» no era oculto, sino que era la función abierta de las escuelas durante gran parte de su vida como instituciones. A lo largo del siglo XIX, la creciente diversidad de atributos y estructuras políticas, culturales y sociales, empujó a los educadores a recobrar con vigor revitalizado el lenguaje del control social y de la homogeneización que había dominado los planteamientos educativos desde los primeros tiempos coloniales (Vallance, 1973, pág. 15). Mientras el siglo seguía adelante, la retórica reformista de justificar la posición ideológica contra otros intereses de grupo no enfocó únicamente la necesidad crítica de una homogeneidad social. La utilización de las escuelas como el primer medio para inculcar valores y para crear una «comunidad americana» no fue suficiente. Las presiones crecientes de modernización y de industrialización crearon también ciertas expectativas de eficiencia y de funcionalismo en algunas clases y en una elite industrial. Como lo explica Vallance, «a la socialización activa se añadió un punto de atención orientado hacia la eficiencia organizativa» (pág. 18). Las reformas tuvieron un efecto muy poderoso sobre la organización escolar y, después, sobre los procedimientos y los principios que rigen la vida en las clases, quedando dominados por el lenguaje de la producción, por el interés de ésta por un funcionamiento económico bien ajustado, y por conocimientos burocráticos de tipo práctico. En este proceso, las razones subyacentes para la reforma cambiaron lentamente desde una preocupación activa para el consenso en los valores a un funcionalismo económico.

Los rasgos institucionales de las escuelas con sus formas de interacción diaria relativamente estandarizadas, proporcionaron los mecanismos mediante los cuales un consenso «normativo» se podía enseñar. Y en estas coordenadas, a partir del comportamiento regular de la institución, tendrían cabida una serie de normas para seleccionar el currículum y organizar las experiencias escolares, apoyándose en la eficacia, en el funcionalismo económico y en las exigencias burocráticas.

Todo esto llegó a formar la estructura profunda, el primer currículum oculto, que englobó al otro currículum. Una vez que el oculto llegó a ser oculto, cuando se había establecido un contexto uniforme y estandarizado de aprendizaje, junto a la aceptación en la escuela de la selección y del control social, como algo ya dado, solamente entonces se podría atender a las necesidades individuales o a otras preocupaciones más «etéreas» (Vallance, págs. 18-19).

Históricamente, un núcleo de significados de sentido común que combinan el consenso normativo con una cierta idea de ajuste económico, se constituyó dentro de la estructura misma de la educación formal. Lo que no significa que no hubiera importantes movimientos educativos, favorables a una educación para el auto-desarrollo. Pero más bien, tras estas opciones que implican una atención a las necesidades individuales existe un conjunto más poderoso de expectativas sobre la enseñanza, que sería la base constitutiva de la experiencia escolar. Recientemente, un grupo de economistas ha apuntado que la «función latente» más importante a nivel económico de la vida escolar parece ser la selección y la generación de cualidades personales y de significados normativos que proporcionan al alumno una supuesta oportunidad para obtener recompensas económicas[1]. Ya que la escuela es la única institución importante que se interpone entre la familia y el mercado de trabajo, no resulta extraño que ciertos significados sociales que tienen una utilidad diferenciada se distribuyan en las escuelas. Pero, ¿cuáles son estos significados sociales particulares? ¿Cómo se organizan y se ofrecen en la vida escolar diaria? Veamos estos interrogantes.

Ideología y currículum en uso.

Las mayores preocupaciones del apartado anterior, que plantean la relación entre la ideología y el saber escolar, entre los significados y el control, tienden a ser demasiado vagas, a menos que uno las dirija decididamente a las actividades del personal escolar y de los estudiantes, considerando la vida particular que cada cual vive dentro de las clases. Tal como los investigadores del currículum oculto y otros especialistas han observado, las formas concretas utilizadas para la distribución del conocimiento en las aulas y las prácticas que desarrollan profesores y estudiantes pueden aclarar las conexiones entre la vida escolar y las estructuras ideológicas, de poder y los recursos económicos de los que la escuela forma parte[2].

1 Gintis y Bowles (1975, pág. 133). Dichos significados normativos y atributos de personalidad están igualmente repartidos en diferentes «tipos» de estudiantes, con frecuencia también según la clase social 0 exPectativas de trabajo. No todos los estudiantes consiguen las mismias dispjosicioles, ni el distribuidor cultural les adjudica los mismos significados. Ver Gintis y Bowies (1975, g. 1 6>.

2 Por ejemplo, consultar Apple (1975, b, págs. 337-360) y Young (1971 b, págs. 19-46).

Al igual que existe una distribución social del capital cultural en la sociedad hay también un reparto social del conocimiento dentro de la clase. Por ejemplo, diferentes «tipos» de estudiantes se apropian de distintas «Clases» de conocimientos. Keddie (1971) confirma esto claramente en su estudio sobre el conocimiento que los docentes poseen de sus estudiantes y el conocimiento curricular que les ofrecen después. No obstante, a pesar de que verdaderamente existe una distribución diferenciada del conocimiento dentro de las clases que está íntimamente vinculada con el proceso de clasificación social que se produce en las escuelas (Apple, 1975c), esto es menos importante para nuestro análisis que lo que llamaríamos «estructura profunda» de la experiencia escolar. ¿Qué significados subyacentes se negocian y transmiten en las escuelas detrás de la actual «materia» formal de los contenidos del currículum? ¿Qué ocurre cuando el conocimiento es filtrado por los docentes? ¿Qué categorías se usan para decidir lo que es normal y lo que no lo es en este filtrado? ¿Cuál es el *marco básico y organizador* del conocimiento normativo y conceptual que reciben actualmente los estudiantes? En fin, ¿cuál es el currículum real que se lleva a cabo? Solamente observando esta estructura profunda podemos empezar a apuntar cómo las normas sociales, las instituciones y las reglas ideológicas se alimentan a través de la interacción diaria de los actores, ejerciendo éstos sus prácticas corrientes[3].

Esto es especialmente válido para las aulas. Las definiciones sociales del conocimiento escolar, que están dialécticamente relacionadas y enmarcadas por el contexto mucho más amplio de las instituciones sociales y económicas ambientales, se mantienen y se recrean a través de las prácticas de la enseñanza y de la evaluación en las clases[4]. Nos centraremos aquí en el jardín de infancia, por tratarse de un momento crítico en el proceso por el cual los alumnos llegan a asimilar las reglas, normas, valores y las disposiciones que son «necesarias» para ocupar una función dentro de la vida institucional existente en la actualidad. Aprender el papel de estudiantes supone una actividad compleja. Ello exige tiempo y una interacción continua con las expectativas de la institución. Centrándonos en este proceso y en el contenido de las características, tanto las ocultas como las públicas, del conocimiento en el jardín de infancia, podemos llegar a saber el tipo de conocimiento básico que los niños usan como principios de organización durante la mayor parte de su escolaridad.

Resumiendo, las definiciones sociales asimiladas durante la fase inicial de la vida escolar proporcionan las reglas constitutivas para el resto de su vida en las clases. Así que será necesario examinar qué es lo que quiere significarse en conceptos como trabajo o juego, «saber escolar» o simplemente «mis co-nocimientos», normalidad o desviación. Como veremos más adelante, la utilización del elogio, las normas para manipular los materiales y el control M tiempo y de las emociones, son todas ellas contribuciones importantes para la enseñanza de significados sociales en la escuela. Pero observamos igualmente que son los significados vinculados a la categoría de trabajo los que iluminan más claramente la posible situación de las escuelas dentro del complejo de instituciones económicas y sociales que nos rodean a todos.

3 Por supuesto que esto es un dogma fundamental de los estudios etno-metodol6gicos. Ver McHugh (1968), Turner (1971) y Cicourel (1974).

4 Para mayor explicación de este punto, ver Bernstein (1971, págs. 47-69~

La experiencia en el jardín de infancia sirve como fundamento para los años posteriores. Niños que frecuentaron la guardería tienden a mostrar una superioridad general en el rendimiento en los cursos elementales si se les compara con niños que no tuvieron la ocasión de ir a esos centros. No obstante, los intentos para descubrir exactamente qué técnicas de enseñanza y qué experiencias de aprendizaje contribuyen de forma más decisiva al «crecimiento intelectual y emocional» de los niños del jardín de infancia no han dado resultados del todo concluyentes. El entrenamiento en el jardín de infancia parece ejercer su influencia más poderosa y duradera en las actitudes y en el comportamiento de los niños gracias a su adaptación al ambiente de clase.

Los niños se introducen en sus papeles como alumnos en las clases del jardín de infancia: la comprensión y el dominio de éste papel es lo que conduce a un mayor éxito de estos alumnos en la escuela básica.

La socialización en las clases de preescolar incluye el aprendizaje rutinario de normas y contenidos de las interacciones sociales. Para funcionar adecuadamente en una situación social, los implicados deben lograr una misma comprensión de los significados, de las limitaciones y de las posibilidades que el contexto proporciona al interaccionar con él. A lo largo de las primeras semanas del curso escolar, los niños y el profesor elaboran de hecho una definición común de la situación, resultado de la interacción continuada en la clase. Cuando se ha aceptado un conjunto común de significados sociales, las actividades de la clase discurren con fluidez. La mayoría de las veces estos significados compartidos permanecen relativamente estables, a menos que el curso de los acontecimientos en ese ambiente no guarden el orden con que se producían.

Deberíamos comprender, no obstante, que la socialización no es un proceso en una sola dirección (Mackay, 1973). Hasta cierto punto, los niños en la clase socializan al profesor al mismo tiempo que se socializan ellos mismos. Sin embargo, los niños y el profesor no tienen la misma influencia en la definición de la situación de trabajo.

El primer día de clase en una guardería, el profesor tiene ya un conjunto de normas mucho más estructuradas que los niños. Ya que él o ella también tienen la mayor parte del poder para controlar los acontecimientos y los recursos en la clase, es lógico que sus significados dominen. Por supuesto, que los educadores no tienen la libertad de determinar la situación de la clase según sus designios personales. Como vimos anteriormente la escuela es una institución bien configurada y puede ocurrir que ni el profesor ni los niños sean capaces de entrever más que caminos marginales para desviarse en alguna medida de estas reglas y expectativas que diferencian a las escuelas de otras instituciones.

La negociación de significados en la clase de la guardería constituye una fase crítica en la socialización de los niños. Los significados de los objetos y de los acontecimientos en la clase no existen en ellos, sino que se forman por medio de la interacción social. Estos significados, así como otros aspectos de la definición de la situación, pueden alterarse durante algún tiempo, pero en algún momento, sin embargo, pasan a ser estables y no es probable que se negocien nuevamente, a menos que el transcurrir de los acontecimientos en la clase cambie hacía otro rumbo.

Los significados de objetos o hechos se aclaran para los niños cuando estos participan en ese ambiente social. La utilización de materiales, la naturaleza de la autoridad, la calidad de las relaciones personales, las advertencias espontáneas, así como otros aspectos dé la vida escolar diaria, todo eso, contribuye a dar conciencia creciente al niño de su papel dentro de la clase y le facilita el conocimiento del marco social. Por esta razón, para comprender la realidad social del sistema educativo es necesario estudiarlo tal como se configura en las aulas. Cada concepto, papel u objeto es como una creación social vinculada a la situación en la que se produce. Los significados de la interacción en la clase no se dan ya hechos, se deben descubrir. La abstracción de estos significados, junto a las generalizaciones y lo que se extrae de todo ello, se pueden aplicar a otros contextos; pero las descripciones iniciales, las comprensiones y las interpretaciones del indagador exigen que esos fenómenos sociales se perciban allí donde se producen, esto es, dentro de la clase[vi].

Las observaciones y entrevistas con alumnos de una clase del jardín de infancia revelaron que los significados sociales de hechos y materiales se establecen extraordinariamente pronto en el curso escolar. Como ocurre con la mayoría de los ambientes escolares, la socialización de los niños era una prioridad manifiesta durante las primeras semanas del nuevo curso escolar. Las cuatro habilidades más importantes que el profesor exigía que los niños aprendieran en estas semanas fueron las de compartir, la de escuchar, la de recoger las cosas y la de seguir la rutina de la clase. De esta forma, al manifestar los objetivos de las primeras experiencias de los niños en la escuela, también se manifestaba cuál era la definición del comportamiento socializado en la clase.

Los niños no participaron en la organización de los materiales de la clase y fueron relativamente impotentes para influir en el curso de los acontecimientos. La profesora no hizo nada especial para que los niños se sintieran cómodos en clase, ni para reducir su incertidumbre respecto del plan de actividades. Prefirió exigir que los niños se adaptaran por sí mismos a los materiales tal como se presentaban, en lugar de meditar sobre los aspectos inadecuados que pudiera tener el ambiente. Por ejemplo, cuando el ruido creciente de otra clase distrajo a sus alumnos, la profesora les llamó la atención. Sin embargo, ella no cerró la puerta de la clase. De igual forma, encima de los pequeños armarios donde los niños guardan sus lápices, batas y zapatillas de tenis no se pusieron los nombres, a pesar de que los niños tenían serios problemas en recordar qué armario les había sido asignado. Y aunque los lápices se extraviaban y los niños lloraban, la profesora no dejó que el profesor de prácticas pusiera los nombres. Le dijo que los niños debían aprender a recordar sus respectivos armarios porque «éste era su trabajo». Cuando una niña olvidó, al día siguiente, cuál era su armario, la profesora la expuso a la clase como ejemplo de «una niña que ayer no prestó atención».

Los objetos en la clase se expusieron atractivamente como una invitación aparente a los niños para reaccionar y para relacionarse con ellos. La mayoría de los materiales estaban en el suelo o encima de estanterías al alcance de los niños. No obstante, las oportunidades de manipular estos materiales en la clase estaban limitadas. La organización del tiempo en la clase que estableció la profesora contradecía la aparente disponibilidad de los materiales en el medio físico. Durante la mayor parte de la sesión en la guardería, los niños no tenían permiso para manipular esos objetos. Los materiales se organizaron de tal forma que los niños tenían que aprender a contenerse; aprendieron a manejar cosas que estaban a su alcance sólo cuando se les daba permiso. La profesora castigó a los niños cuando tocaban cosas fuera del tiempo permitido y les «elogió» en los momentos que mostraban contenerse. Así, por ejemplo, la profesora alabó a los niños por su rápida obediencia en el caso de que se les mandara parar de jugar con las Pelotas de basket en el gimnasio, pero no aludió a sus habilidades para manejar las pelotas.

La profesora les dio a entender a los niños que los buenos alumnos son tranquilos y colaboradores con su línea. Un día, un niño trajo dos grandes muñecas a la escuela y las sentó en su propia silla. Al comenzar la clase la profesora se refirió a las muñecas diciendo: «¡Raggedy Ann y Raggedy Andy son muy buenos ayudantes! No han dicho nada en toda la mañana». Como parte del aprendizaje de la conducta socializada, los niños aprendieron a tolerar la ambigüedad y aquello que no les gusta aceptando un alto grado de arbitrariedad en sus actividades escolares. Tuvieron que adaptar sus reacciones emocionales para acomodarse a lo que la profesora consideraba apropiado. Aprendieron a reaccionar ante ella y a la forma que tenía de organizar el ambiente en la clase.

Después de dos semanas de experiencia en la guardería, los niños habían establecido un sistema de categorías para definir y para organizar su realidad social en clase. Sus respuestas durante las entrevistas indicaron que las actividades en la clase no tenían un significado intrínseco, los niños atribuían los significados basándose en el contexto en el que se les habla puesto. La profesora dio un cierto valor a los materiales de clase como parte de la enseñanza o, más abiertamente, demostró su utilización en la clase. Esto es crucial. El uso de un objeto en particular -la forma como nosotros estamos predispuestos a actuar frente a él - da el significado que tiene para nosotros. Definiendo los significados de las cosas en la clase, la profesora definía las relaciones de los niños con los materiales en términos de significados contextuales, vinculados al ambiente de la clase.

Cuando se les preguntaba acerca de esos objetos, los niños respondieron con una extraordinaria uniformidad. Dividían los materiales en dos categorías, las cosas para utilizar en el trabajo y las que eran para jugar. Ninguno distribuía el material violando lo que parecía ser un principio básico. Los materiales que emplearon bajo la dirección de la profesora eran materiales de trabajo. Se incluían libros, papel, plastilina, lápices, pegamento y otras cosas que tradicionalmente están relacionadas con las tareas escolares. Ningún niño al comienzo del curso escolar eligió uno de estos materiales en el tiempo destinado al juego. Los que manejaban durante el tiempo libre se llamaron materiales para jugar o simplemente «juguetes». Dentro de esta categoría habla: pequeños objetos para manipular, la casa de juguete, muñecas y un carro.

El significado de los materiales de la clase se deduce, entonces, de la actividad en la que son manipulados. Las categorías de trabajo y de juego surgieron rápidamente como organizadores poderosos dentro de la realidad de la clase. Tanto la profesora como los alumnos valoraban las actividades del trabajo como más importantes que las de juego. Aquello que los niños consideraron como información aprendida en la escuela eran las cosas que la profesora les enseñó durante las actividades llamadas «trabajo». Los juegos sólo eran tolerados cuando el horario lo permitía y cuando los niños habían terminado sus actividades «de trabajo».

Los datos de observación mostraban la existencia de varios criterios bien determinados para separar nítidamente la categoría «trabajo» de la categoría «juego». En primer lugar, el trabajo incluye todas y cualquiera de las actividades dirigidas por la profesora, únicamente a las actividades desarrolladas durante el tiempo libre se les llamaba «juego». Tareas como colorear, dibujar, esperar en fila, escuchar historias y cuentos, ver películas, recoger o cantar, merecieron el nombre de «trabajo». Así que, «trabajo» era aquello que a uno se le dice que tiene que hacer, sin tomar en cuenta la naturaleza de la actividad de que se trata.

En segundo lugar, todas las actividades de trabajo y únicamente estas eran obligatorias. Por ejemplo, frecuentemente los niños tenían que dibujar algo sobre un tema específico. Mientras cantaban, la profesora con frecuencia les interrumpía para estimular o exhortar a los niños que no lo hacían o que cantaban demasiado bajo. Cualquier opción permitida durante los períodos «de trabajo» estaba «sujeta a» los límites de un procedimiento aceptado. Mientras ejecutaban un baile indio, por ejemplo, la profesora permitió que los niños «dormidos» roncaran si querían. Después de una visita al parque de los bomberos, todos tenían que hacer un dibujo, pero cada uno podía elegir la parte de la visita que más le había gustado como tema de su dibujo (por supuesto, también es verdad que a cada uno se le había exigido ilustrar la parte preferida de la visita). Cuando se comenzaba otro proyecto artístico, la profesora decía: «Hoy pintaréis un caballo de un cowboy. Podéis darle el color que queráis, negro, gris o marrón».

En otro momento, ella anunció, con gran énfasis, que los alumnos podrían escoger tres colores de los frasquitos de pintura para las flores que estaban haciendo. Los niños gritaron de excitación y aplaudieron. Estas opciones no alteraban el principio de que a los pequeños se les exigía usar los mismos materiales en forma idéntica durante los períodos de trabajo. Al contrario, la naturaleza de esas opciones ponía más énfasis en el principio general.

A parte de que cada actividad de trabajo era obligatoria, cada niño tenía también que empezar a la hora establecida. La clase entera trabajaba simultáneamente en las mismas tareas. Además, los niños tenían que terminar estas actividades durante el período señalado. El segundo día de colegio, muchos niños protestaban porque no podían o no querían terminar un trabajo artístico muy largo, provocando un incidente. La profesora dijo que todos tenían que terminar. A una niña que preguntaba si podía terminarlo «la próxima vez», se le ordenó: «debes acabarlo ahora».

Además de esta exigencia de hacer las mismas cosas a un mismo tiempo, las actividades de trabajo implicaban los mismos materiales y producían resultados similares o idénticos. Durante los períodos de trabajo se les presentaban los mismos materiales a toda la clase al mismo tiempo y se esperaba de cada niño el mismo producto. Se suponía que los niños usaban los materiales de trabajo de modo similar. Hasta los procedimientos aparentemente sin importancia tenían que ser seguidos por cada niño. Por ejemplo, después de una intervención ante todo el grupo, el segundo día de clase, la profesora dijo a los niños: «Tomad un papel y vuestros lápices y volved a vuestras sillas». Una niña cogió primero los lápices y se le recordó que en primer lugar tenía que coger un papel.

Los resultados o habilidades a lograr al terminar un período de trabajo se quería que fuesen idénticos o, al menos, similares. La profesora hacia una demostración previa de la mayoría de los trabajos de arte delante de la clase, antes de que los niños fueran a por sus materiales. Los alumnos trataban de conseguir un producto lo más similar posible al que había hecho la profesora. Solamente los trabajos que eran casi idénticos al que había hecho ésta se guardaron y fueron expuestos en clase.

Los niños conciben los períodos de trabajo como períodos donde todos ellos trabajaban al mismo tiempo, haciendo la misma actividad, con los mismos materiales y dirigidos hacia los mismos objetivos finales. Lo importante de las actividades de trabajo era «hacerlas», no era necesario hacerlas bien. Ya en el segundo día muchos niños terminaban rápidamente sus tareas para poder ir con sus amigos a jugar con los juguetes. Cuando cantaban, la profesora estimulaba a los alumnos a hacerlo en alto. Ella no mencionaba en absoluto la melodiosidad, el ritmo, la pureza de tono, ni la disposición de ánimo, ni esperaba tal cosa de ellos. Lo que exigía era su participación entusiasta y alegre. La profesora aceptó todos los trabajos de arte de los niños siempre que les hubieran dedicado bastante tiempo. Las tareas fijadas eran obligatorias e idénticas, aceptando todo lo que, le entregaban; la profesora permitió con frecuencia trabajos pobres y burdos. El hecho de aceptar tales trabajos anulaba cualquier noción de perfección como categoría evaluativa, la diligencia, la persistencia, la obediencia y la participación se recompensaba. Y éstas son características de los niños, no de su trabajo. De esta forma, la noción de calidad se separó de la del trabajo bueno o aceptable y se sustituyó por el criterio de participación adecuada.

Nuevamente, al entrevistarlos en septiembre y octubre, los niños utilizaban las categorías de trabajo y juego para configurar y describir su realidad social. Sus respuestas indican que las primeras semanas en la escuela constituyen un período importante para aprender cuál es la naturaleza del trabajo en clase. En septiembre ningún niño decía que fuese «trabajo» cuando se le preguntaba qué es lo que hacían en el jardín de infancia. Para octubre la mitad ya respondía «trabajar» cuando se les entrevistó. Todos hablaban más ahora del «trabajo» y menos del «juego», respecto de septiembre. La profesora se sintió satisfecha del progreso de la clase durante las primeras semanas del curso, y repetidas veces se refirió a sus alumnos con los términos «mis buenos trabajadores».

La profesora justificó la demostración previa de las actividades de trabajo en la clase como algo que preparaba a los niños para la escuela primaria y para la edad adulta. Estaba convencida de que las actividades de trabajo deben ser obligatorias porque los niños necesitaban practicar siguiendo instrucciones, sin que pudieran ellos elegir, como una preparación a la realidad del trabajo adulto.

Los alumnos tenían que ver el jardín de infancia como un año preparatorio para el primer nivel. Dando mucha importancia a colorear con limpieza o a ordenar correctamente los dibujos, la profesora habló de la necesidad de estas habilidades en el primer grado, y de la dificultad que suponía su carencia al año siguiente para los alumnos que no prestaban atención en el jardín de infancia.

Los niños carecían de poder para influir en el curso de los acontecimientos diarios y la obediencia se valoró más que la ingeniosidad. También veían éste ambiente como un puente importante entre el hogar y las situaciones futuras de trabajo. La profesora quería que los niños se adaptaran a la situación de clase y toleraran cualquier nivel de molestia propias del proceso de adaptación.

Los niños pequeños reciben su primera iniciación en la dimensión social del mundo del trabajo como parte de su participación en la comunidad del jardín de infancia. El contenido de las lecciones específicas era relativamente menos importante que la experiencia de trabajar en ellas. Los atributos personales de obediencia, entusiasmo, adaptabilidad y perseverancia se valoran más que la calidad académica. A través de las primeras clases de un jardín de infancia se enseña a aceptar la autoridad sin pedir explicaciones, así como las vicisitudes de la vida en los ambientes institucionales. La finalidad que tienen estas lecciones es la aceptación progresiva de un modo natural de lo que es un conocimiento importante o poco importante, del trabajo y del juego, de la normalidad y de la divergencia.

Más allá de un humanismo retórico.

Como dijera Gramsci, el control del conocimiento que se reservan y producen ciertos sectores de una sociedad es un factor crítico para el dominio ideológico de un grupo de personas o de una clase sobre grupos o clases menos poderosas. (Bates, 1975, pág. 360). A este respecto, el papel de la escuela en la selección, preservación y transmisión del concepto de competencia, de normas ideológicas y de valores (que suelen ser solamente el «conocimiento» de ciertos grupos sociales) y que están recogidos en el currículum público y oculto de las escuelas, es bastante decisivo

Por lo menos, hay dos aspectos de la vida escolar que sirven a las funciones distributiva, social y económica. Como lo demuestra la literatura existente sobre el tema del currículum oculto y como hemos querido aquí afianzarlo con la evidencia histórica y empírica, las formas de interacción en la vida escolar pueden servir como mecanismos para comunicar los significados normativos y las disposiciones a los estudiantes. Sin embargo, la parte central del conocimiento escolar mismo -lo que se incluye y lo que se excluye, lo que es importante y lo que no tiene importancia - sirve también a un objetivo ideológico.

Uno de los autores que ha demostrado que gran parte del contenido formal del conocimiento curricular está dominado por un consenso ideológico ha sido Apple (1971). El conflicto, tanto normativo como intelectual, se interpreta como una cualidad negativa en la vida social. Así, pues, existe un tipo peculiar de redundancia en el conocimiento escolar. Tanto la experiencia diaria como el conocimiento curricular proporcionan mensajes de consenso normativo y cognoscitivo. La estructura profunda de la vida escolar, el contexto básico y organizador de las reglas más corrientes que se establecen, que se interiorizan, que parecen dar sentido a nuestra experiencia en las instituciones educativas, están estrechamente relacionadas con las estructuras normativas y comunicativas de la vida industrial[5] ¿Cómo no iba a ser así?

Quizá podemos esperar algo más de la experiencia escolar que lo que hemos reflejado aquí. Una hipótesis que no se tiene que descartar es que, de hecho, las escuelas funcionan. De manera un tanto extraña, pueden tener éxito en reproducir a un grupo humano que a grandes rasgos se corresponda con las estratificaciones económicas y sociales en la sociedad. Así que, cuando uno pide de las escuelas: ¿Dónde está su preocupación humanística? Quizá sea más difícil hacer frente a la cuestión de lo que uno esperaba.

Se podría interpretar este artículo como una exposición en contra de la existencia de un compromiso particular de la comunidad con la educación o como una manifestación negativa sobre ciertas clases de profesores que son «menos capaces de lo que podrían ser». Creemos que ésta apreciación sería básicamente incorrecta. La ciudad en la que tuvo lugar la experiencia está preocupada por la educación, gasta gran parte de sus recursos en la enseñanza y está convencida y sabe que se merece el tener uno de los mejores sistemas escolares de la región, sino de la nación.

Resulta igualmente importante tener cuidado en no considerar que este tipo de profesor está deficientemente formado, que no obtiene buenos resultados o tiene pocas preocupaciones. Muchas veces es todo lo contrario. La profesora que observamos es, de hecho, aceptada como docente competente por los administradores, colegas y padres. Dicho esto, ¡as actividades del profesor deben entenderse, no simplemente en términos de modelos de interacción social que dominan en la clase, sino como un modelo más amplio de relaciones económicas y sociales dentro de la estructura social de la cual el profesor y la escuela forman parte (Sharp y Green, 1975, pág. 8).

Cuando los profesores realizan una interpretación normativa acerca de lo que es trabajo o juego, como los ejemplos que acabamos de comentar, uno debe hacerse la siguiente pregunta (junto con Sharp y Green): ¿Para qué son útiles estos enfoques para los educadores? (pág. 13) ¿Cuál es el contexto interpretativo de los educadores y a qué presupuestos ideológicos responde? De este modo podemos situar el conocimiento y la actividad de la clase dentro del contexto más amplio de las relaciones estructurales que normalmente determina lo que ocurre en ésta.

5 Los argumentos de Habermas acerca de modelos de competencia comunicativa en los «órdenes» industriales avanzados son bastante interesantes como esquema interpretativo. Por ejemplo: Habermas (1970, págs. 115-148) y Schroyer (1973).

En este artículo no podemos comentar todo lo que las escuelas parecen lograr de manera latente para afianzar un orden social ya de por sí estratificado y con desigualdades en su interior. No obstante, ciertos análisis recientes demuestran cómo las escuelas, por medio de la distribución de categorías sociales e ideológicas que realizan, contribuyen a promover un contexto institucional más bien estático[6]. Así que nuestros argumentos no se deben tomar como una manifestación en contra de una escuela concreta o de cualquier grupo de docentes en particular. Queremos sugerir que los especialistas en educación tienen que ver a los profesores como profesionales «encerrados dentro de la cápsula» que es el contexto social y económico, que a su vez es el que produce a menudo los problemas con los cuales se enfrentan y las limitaciones materiales con que se encuentran. Este amplio contexto «externo» es el que legitima sustancialmente la distribución del tiempo y de las energías del docente dedicados a los tipos de capital cultural encarnado en la misma escuela (Sharp y Green, 1975, pág. 116).

Si es esto lo que realmente ocurre, como insistentemente sugerimos, las preguntas que planteamos tienen que ir más allá del nivel de preocupación humanística (sin perder esa intención humanística y emancipadora) hasta una aproximación que dé cabida a todas esas relaciones. Mientras que los educadores siguen preguntándose lo que anda mal en las escuelas y lo que se puede hacer -queriendo solucionar nuestros problemas con profesores «más humanos», con mayor apertura, con mejor contenido, etc., es de capital importancia que empecemos a enfocar seriamente las siguientes preguntas: ¿A qué interés favorece la escuela, hoy en día? ¿Cuál es la relación entre la distribución del capital cultural y el capital económico? y ¿Podemos abordar desde la realidad política y económica el crear instituciones que mejoren los significados y disminuyan el control?

Sharp y Green hacen un buen resumen de esta preocupación sobre el humanismo retórico:

> «Queremos poner el énfasis en que la preocupación humanística por el niño necesita mayor conciencia de los límites dentro de los cuales el educador puede operar, y plantear las siguientes cuestiones: «¿A qué intereses sirven las escuelas, a los de los padres y de los niños, o a los de los profesores y directores?» y «¿A qué otros intereses más amplios sirve la escuela?»; y, posiblemente, lo más importante: «¿Cómo conceptualizar los «intereses» en la realidad social?» Por esta razón, en vez de observar la clase como un sistema social y, como tal, aislada de los procesos estructurales exteriores, sugerirnos que el profesor que ha comprendido su posición en ese proceso más amplio, se encuentra en mejor situación para entender cuándo y cómo es posible alterar esta situación. El profesor que, necesariamente, es un moralista, debe preocuparse por las condiciones previas para la realización de sus ideales. Antes que afirmar la separación entre política y educación, como se hace con las suposiciones liberales más corrientes, los autores dan por hecho que toda la educación es, en todas sus implicaciones, un proceso político (Sharp y Green, 1975, p. X).

6 Sharp y Green (1975, págs. 110-112). Ver también el anáfisis provocativo de Bernstein (1975).

Así que, aislar una experiencia escolar de la totalidad compleja de la cual es parte constitutiva, supone limitarse demasiado en el análisis. El estudio de la relación entre la ideología y el conocimiento escolar es especialmente importante para comprender la colectividad social más amplia de la que todos formamos parte. Nos posibilita empezar a ver cómo una sociedad se produce, cómo perpetúa sus condiciones de existencia a través de la selección y de la transmisión de ciertos tipos de capital cultural, del que depende una sociedad industrial compleja, con sus desigualdades; y cómo mantiene la cohesión entre las clases y los individuos, mediante la propagación de ideologías que, en última instancia, sancionan la organización institucional existente, que puede causar una estratificación innecesaria y desigual, en primer lugar. ¿Podemos permitirnos el lujo de renunciar a comprender estas cosas?

REFERENCIAS

Apple, Michael W: «The hidden currículum and the nature of conflict.» *Interchange* 2, n.O 4 (1971): 29-40.

«The adequacy of systems management procedures in education.» In *Regaining educational leadership,* edited by Ralph H. Smith. New York: John Wiley & Sons, 1975 (a).

«Ivan Illich and deschooling society: The politics of slogan systems.» In *Socialforces and schooling,* edited by Nobuo Shimahara and Adani Scrupsky. New York: David Mckay, 1975, pp. 337-60 (b).

- «Cornmon sense categories and curriculum thought.» In *Schools in search of meaning,* edited by James B. Macdonald and Esther Zaret. Washington D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1975, pp. 116-48 (e).

- «Curriculum as ideological selection.» *Comparative Education Review* 20, n.l 2. (June 1976): 209-15.

Bates, Thomas R.: «Grarnsci and the theory of hegernony.» *Journal of the History of Ideas* 36, n.' 2 (April-June 1975): 351-66.

Bernstein, Basil: «On the classification and framing of educational knowledge.» In *Knowledge and control,* edited by Michael F.D. Young. London: Collier, Macmillan Publishers, 1971, pp. 47-69.

- *Towards a theory of educational transmissions.* Class, codes, and control, vol. 3. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1975.

Braverman, Harry: *Labor and monopoly capital: The degradation of work in the twentieth century.* New York: Monthly Review Press, 1975.

Cicourel, Aaron: *Cognitive sociology.* New York: The Free Press, 1974.

Feinberg, Walter: *Reason and rhetoric: The Intellectualfoundations of twentieth century liberal educational pofley.* New York: John Wiley & Sons, 1975.

Franklin, Barry: «The curriculum field and the problem of social control, 1918-1938: A study in critical theory.» Ph. D. dissertation, University of Wisconsin, Madisón, 1974.

Gintis, Herbert and Bowles, Sarnuel: «The contradictions of liberal educational teform. » In *Work, technology, and education,* edited by Walter Feinberg and Heruy Rosemont, Jr. Urbana, III.: Unibersity of Illinois Press, 1975. pp. 92-141.

Habermas, Jurgen: «Towards a theory of communicative competence. » In *Recent sociology,* n.' 2, edited by Hans Peter Dreitzel. New York: Maemillan, 1970, pp. 115-48.

Jacíson, Philip: *Life in classrooms.* New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

Kallos, Daniel: «Eduactional phenomena and educational research. » Report frornt the Institute of Education, n.' 54, University of Lqnd. Lund, Sweden, 1974.

Keddie, Nell: «Classroom knowledge. » In *Knowledge and control,* edited by Michael F. D. Young. London: Collier-Macmillan Publishers, 1971, pp. 133-60.

King, Nancy R.: «The hidden curriculum and the socialization of kindergarten children.» Ph.D. dissertation, University of Wisconsin. Madison, 1976.

Kennet, John: «The sociology of Pierre Bourdieu.» *Educational Review* 25 (June 1978): 237-49.

MacKay, Robert: «Conceptions of children and models of socialization.» In *Childhood and socializalion,* edited by Hans Peter Drietzel. New York: Macmillan, 1973, pp. 27-43.
McHugh, Peter: *Defining the situation.* Indiannapolis: Bobbs-Merrill, 1968.
Oliman, Bertell: *Alienation: Marxs conception of man in capitalist society.* New York: Cambridge University Press, 1971.
Robinson, Philip E. D.: «An ethnography of classrooms. » In *Contemporary research in the sociology of education,* edited by John Eggleston . London: Methuen, 1974, pp. 254-66.
Schroyer, Trent: *The critique of domination.* New York: George Braziller, 1973.
Sharp, Rachel and Green, Anthony: *Education and social control.- A study in progressive primary education.* Boston: Routledge and Kegan Paul, 1975.
Silberman, Charles: *Crisis in the classmom.* New York: Random House, 1970.
Turner, Roy, ed.: *Ethnomethodology.* Baltimore: Penguin Books, 1974.
Vallance, Elizabeth.: «Hiding the hidden curriculum.» *Curriculum Theory Network* 4, no. 1 (Fall 1973): 5-21.
Warwick, Dennis: «Ideologies, integration and conflicts of meaning.» In *Educability, schools and ideolog_y,* edited by Michael Flude and John Ahier. London: Halstead Press, 1974, pp. 86-111.'
Williarríson, Bill: «Continuities and discontinuities in the sociology of education.» In *Educability, schools and ideology,* edited by Michael Flude and John Ahier. London: Haistead Press, 1974, pp. 3-14.
Young, Michael F. D.: «An approach to the study of curricula as socially organized knowledge”. In *Knowledge and control,*edited by Michael F. D. Young. London: Collier-Macmillan. 1971, pp. 19-46
- “Knowledge and control” In *Knowledge and control,*edited by Michael F. D. Young. London: Collier-Macmillan. 1971, pp. 1- 17

i M, W. APPLE, and N. R. KING, «What do school teach», Currículum Inquiry, 1977, v. 6, núm. 4, págs. 341-358.

ii Apple examina más profundamente (1975 a) que no se trata meramente de un interés «intelectual», sino que representa compromisos sociales e ideológicos.

iii Ollman (1971) habla de la necesidad de ver las instituciones como relacionadas entre sí

iv Ver Warwick (1974, pág. 19) y Appel (1976).

v Ver Franklin (1974, págs, 4-5). Deberíamos observar aquí que la administración científica en si no era necesariamente una tecnología neutral para crear instituciones más eficientes. Fue desarrollada como mecanismo para la división posterior y el control del trabajo. Braverman (1975) retrató esto de manera provocativa.

vi Un tratamiento excelente de esta tradición «etnográfica» se puede encontrar en Robinson (1974, págs. 251-266). Para seguir la discusión de estos resultados metodológicos, y para continuar el análisis de los datos en que se basa esta sección del artículo, ver Ving (1976).